

Colloque OUFOREP  
Nantes  
6 et 7 juin 2011

Atelier 3.2. :

*Des incidents critiques au diagnostic*

*Traitement d'incidents critiques dans le  
cadre de séminaires de pratiques réflexives  
organisés en formation initiale des  
enseignants de langues modernes à  
l'Université de Liège*

Germain SIMONS  
ULg

## Remarques liminaires

- Le « Dossier Professionnel Réflexif » (DPR) a été introduit dans notre formation initiale en 2008-2009.
- Les incidents critiques (IC) ont été introduits dans le DPR en 2010-2011.

→ Peu de recul.

# Structure de l'exposé

1. Contexte général : AESS/master à finalité didactique en langues et littératures modernes à l'ULg
2. Les séminaires de pratiques réflexives : gros plan sur le traitement des incidents critiques
3. Éléments d'évaluation

# 1. Contexte général

- Dans le cadre de la réforme de l'AESS en 2001, création de 20 heures de « pratiques réflexives » ; 10h qui relèvent de la *didactique générale* et 10h de la *didactique spéciale*.
  
- Public
  - Plus ou moins 30 étudiants par an qui sont dans la dernière année (Master 2 ou AESS).
  - Public hétérogène : étudiants qui sont dans le circuit académique « traditionnel » (Bac > Master), et étudiants déjà diplômés qui suivent la formation pédagogique, la plupart du temps, en enseignant.

## **2. Les séminaires de pratiques réflexives : gros plan sur le traitement des incidents critiques**

## 2.1. Introduction

- Différentes formules testées ces dix dernières années.
  - Année 2010-2011 : quatre grands axes dans les pratiques réflexives :
    1. Le partage de pratiques « intéressantes » (= 2 séances d'1h30).
    2. Le traitement d'incidents critiques (= 3 séances de 2h).
    3. L'évaluation de la formation en didactique spéciale (= 1 séance d'1 heure).
- 
4. La rédaction, par chaque étudiant, d'un Dossier Professionnel Réflexif (DPR) qui inclut la présentation et le traitement d'un incident critique.

## 2.2. Le volet présentation et traitement d'incidents critiques dans le cadre des séminaires de Pratiques Réflexives (10h)

### 1. Définition de « incident » et « critique »

*« Un petit événement qui survient dans le cours d'une affaire en provoquant une interruption ressentie le plus souvent comme fâcheuse [...] un petit événement fortuit et imprévisible qui modifie le déroulement attendu et normal des choses, le cours d'une entreprise »*

*« Critique » = « qui implique des suites de grande importance, dans un sens favorable ou défavorable » [...] ce qui décide du sort de quelqu'un ou de quelque chose, [ce] qui amène un changement » (TLFI)*



## 2. Définition donnée par Leclerc, Bourassa, Filteau (2010, p. 17)

*« Dans nos pratiques, un incident critique est un événement qui peut sembler anodin de prime abord, mais qui s'avère marquant pour le sujet et les personnes avec lesquelles ce sujet interagit dans son espace professionnel ; cet événement généralement inscrit dans une situation délicate, est perçu comme pouvant changer le cours des choses. Si un incident critique peut être positif, décrire une situation d'efficacité ou porter sur le dénouement d'une impasse professionnelle, l'expérience montre que ce sont plus fréquemment les situations déstabilisantes qui sont les plus propices à l'engagement des sujets dans une pratique réflexive.*

*Les sujets sont plus disposés à s'engager dans l'analyse lorsque les solutions habituellement apportées aux problèmes qui se posent n'ont plus les effets recherchés, lorsque l'efficacité des routines est ébranlée et que le réel résiste à leurs efforts pour le contenir.*

### 3. Définition opérationnelle des IC donnée à nos étudiants

*« Par incident critique (IC), nous entendons un moment-clé, survenu dans le cadre d'un COURS donné, qui n'avait pas été prévu/imaginé, et auquel on a dû faire face, dans le 'ici et maintenant'.*

*Pas nécessairement négatifs, les IC sont 'perturbants' car inattendus, et nécessitent une prise de décision, dans l'action, qui a des effets positifs et/ou négatifs sur la leçon donnée et/ou sur le reste du stage » (Simons, Delbrassine, Pagnoul, Van Hoof, 2010)*

## 2. Les grandes phases du séminaire de PR portant sur les IC

1. Démonstration du traitement d'un IC  
par l'équipe de formateurs :

*étayage*



2. Traitement d'un IC en sous-groupes :  
*verbalisation et application collective de la démarche*



3. Traitement individuel d'un IC dans le cadre du  
Dossier Professionnel Réflexif (DPR) :  
*application individuelle de la démarche*

## 2.1. Démonstration du traitement d'un IC par l'équipe de formateurs

### Avant le séminaire

Analyse préalable, par l'équipe de formateurs, d'un IC identifié lors des visites de stages :

- Description, recherche des *causes*, analyse de la *réaction* de l'étudiant, recherche d'autres *solutions* possibles.
- Prise de contact avec l'étudiant pour savoir s'il accepte de présenter cet IC aux autres étudiants.

### Pendant le séminaire

1. Description de l'IC par l'étudiant.
2. Recherche des causes possibles de l'IC par le groupe d'étudiants. Les formateurs aident à développer une analyse des différentes causes possibles.

3. L'étudiant explique comment IL/ELLE a *réagi* et *les effets perçus* chez les élèves.
4. Discussion sur la réaction de l'étudiant et ses implications.
5. Evocation d'autres réactions possibles et de leurs éventuelles conséquences.
6. Synthèse des acquis par l'équipe de formateurs.

## 2.2. Application de la démarche en sous-groupes

- 1) Par groupes de maximum 4, les étudiants échangent sur des IC vécus en stage et en sélectionnent un. Le groupe prépare la *description factuelle* de l'IC, recherche les *causes* possibles de celui-ci, analyse la *réaction* de l'étudiant et réfléchit à d'autres *réactions* possibles.
- 2) Un rapporteur décrit l'IC en plénière.
- 3) Tous les autres étudiants n'appartenant pas à ce groupe sont invités à analyser le cas et à en identifier les *causes* possibles.
- 4) Confrontation de ces hypothèses de causes à celles du groupe « expert ».

- 5) Tous les autres étudiants n'appartenant pas au groupe «expert » proposent des *réactions* possibles à cet IC.
  - 6) Le rapporteur du groupe explique *la réaction* de l'étudiant à l'IC et *les effets* perçus.
  - 7) Comparaison et échanges de points de vue.
  - 8) Synthèse par l'équipe de formateurs.
- Répétition de la procédure pour les autres groupes = +/- 6 fois.

## 2.3. Application individuelle de la démarche dans le cadre du Dossier Professionnel Réflexif (DPR)

- Dossier Professionnel Réflexif (DPR) = sorte de «bilan» personnel sur la formation et mise en perspective professionnelle que les étudiants rédigent, en principe, tout au long de leur formation, et qu'ils présentent à la fin de celle-ci.
- Le DPR s'articule autour de trois grands axes :
  1. L'analyse du **parcours de formation** : différents volets de la formation en didactique spéciale : cours et stages.
  2. La présentation et le traitement d'un **IC** vécu personnellement.
  3. La présentation des **axes prioritaires** sur lesquels l'étudiant compte travailler dans le futur (basé sur 1).



- Les DPR sont lus, « à l'aveugle », par les 4 membres du service, et évalués sur la base d'une grille d'évaluation.
- Evaluation : entretien avec chaque étudiant en présence de toute l'équipe de formateurs.

### **3. Quelques éléments d'évaluation du dispositif**

## 3.1. Les points forts du dispositif

### 3.1.1. Le point de vue des étudiants

- Evaluation collective du dispositif réalisée par les étudiants, en avril 2011 : dernière séance des pratiques réflexives.
- Travailler sur des IC apparaît, aux yeux de la majorité des étudiants, comme *utile*, voire *indispensable* étant donné les difficultés vécues en stages.
- Le travail sur les IC apparaît aussi comme *complémentaire* à l'échange de pratiques « intéressantes », et commencer par l'échange de pratiques apparaît comme indispensable.

- La démarche consistant à travailler collectivement sur des cas concrets et vécus est jugée **pertinente**.  
Cette démarche permettrait « **d'objectiver** » les faits, mais aussi de « former à l'esprit critique ».
- Cette démarche serait aussi « **rassurante** » et « **déculpabilisante** » dans la mesure où elle permettrait aux étudiants de « se rendre compte qu'ils ne sont pas les seuls à vivre des problèmes en classe » ; par ailleurs, ces problèmes sont parfois/souvent les mêmes.
- Enfin, le traitement des IC permettrait d'explorer des pistes pour *prévenir* ou *résoudre* d'autres IC vécus en classe.

### 3.1.2. Le point de vue des formateurs

- La satisfaction des étudiants pour ce dispositif est un élément encourageant, d'autant que cela n'a pas toujours été le cas dans les pratiques réflexives, souvent perçues comme trop éloignées des préoccupations expérientielles des étudiants.
- La démarche réflexive d'objectivation est bien intégrée par la majorité des étudiants dans leur DPR.
- Des références explicites à différentes notions théoriques abordées dans différents cours de la formation sont utilisées par les étudiants pour éclairer les situations vécues (causes) et imaginer des solutions aux IC.

## 3.2. Les points faibles du dispositif

### 3.2.1. L'avis des étudiants

- Les étudiants déplorent une certaine redondance avec d'autres cours qui proposent aussi de travailler sur des IC.
- Suggestion : travailler avec nos collègues et peut-être imaginer un DPR incluant un IC, qui serait éclairé à la lumière de différents apports théoriques et lu/évalué par différents collègues (= épreuve intégrée) ?

### 3.2.2. L'avis des formateurs

1. Dans nombre de cas, il est assez difficile d'identifier (toutes) les causes des IC proposés par les étudiants car...
    - a) elles sont souvent multiples et enchevêtrées,
    - b) nous dépendons souvent de ce que le stagiaire en sait... et veut bien nous en dire (= données déclaratives).
- Difficulté aussi de proposer des solutions appropriées.

2. Notre cadre théorique dans l'analyse des *causes* des IC et dans les solutions proposées est relativement *faible*, surtout lorsqu'il s'agit d'IC plus « généraux ».

L'avantage est que nous n'orientons pas l'analyse via un modèle établi qui risquerait de fermer certaines portes (car pas prévues dans le modèle) mais l'inconvénient est que nous ne fournissons pas d'*outils* permettant d'appliquer la démarche de traitement d'un IC particulier à d'autres IC d'une même famille.



### 3.3. Questions ouvertes

1. Notre dispositif de traitement des IC contourne l'expression des émotions, du moins dans la phase de traitement *collectif* de ces IC. Or, l'expression de l'affect n'est-elle pas une *étape nécessaire voire indispensable* avant d'aborder un travail de prise de distance réflexive ?
2. Quid des effets à moyen terme de ce dispositif ? Si le traitement des IC est assez bien réalisé lors des pratiques réflexives et dans le DPR, rien ne nous permet d'affirmer qu'il y aura une appropriation profonde de la démarche et une mise en application dans les classes.

3. L'EVALUATION du DPR peut contaminer, « polluer » la démarche réflexive. C'est moins le cas dans le volet IC que dans le premier volet : « analyse du parcours de la formation », qui se caractérise parfois par des éloges (excessifs, voire démagogiques) sur la formation ou par des justifications a posteriori concernant le bilan des stages (cf. stratégies de défense, via des attributions externes : « c'est pas ma faute, c'est celle de x ou y ! »)
- *L'année prochaine : suppression du volet « analyse de la formation » ; on ciblera exclusivement, dans ce volet, le bilan des stages.*
  - *Faut-il renoncer à évaluer ce DPR ? Si oui, les étudiants le rédigeront-ils (consciencieusement) ?*

4. Les étudiants qui obtiennent les meilleures notes pour le DPR, ne sont pas nécessairement ceux qui obtiennent les meilleures notes en stages.

→ *La capacité à adopter une démarche de prise de distance réflexive pourrait-elle avoir aussi des effets pervers sur l'acte d'enseignement ?*

**Merci pour votre attention !**

## Quelques références bibliographiques

- Altet, M. (2004). L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action. *Education permanente*, 160, 101-110.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beckers, J., Simons, G. (2000). Establishing a research/training partnership to facilitate the professional intergration of novice teachers and help them become 'reflexive praactioners', in Day, C.W., & van Deen, D. (eds). *Educational Research in Europe. Yearbook 2000*, Leuven/Apeldoorn : Grant Publishers & European Research Association, pp. 125-138.
- Beckers, J., Simons, G. (2010). Analyse rétrospective de programmes de recherches collaboratives en langues modernes à l'Université de Liège. *Recherches en Education*, hors série n° 1 « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation ». Nantes, pp. 31-46.
- Bouchard, B., et al. (2005). L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe : plaider pour sa revitalisation. » XIV Conférence Internationale de Management Stratégique. Pays de Loire, Angers 2005 <http://www.stratégie-aims.com/>
- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, XVI (4), 327-358.
- FOREO « Improviser face à un incident critique » UCL/CEDILL/VALIBEL [http://www.Enseignement.be/download.php?do\\_it=1937](http://www.Enseignement.be/download.php?do_it=1937).
- Joly, A. (2004). L'approche de l'incident critique en tant que mode d'enseignement en classe : plaider pour sa revitalisation. *Cahiers de recherche HEC*, 04-02.
- Leclerc, C., Bourassa, B., Filteau, O. Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explication, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. Education et francophonie. Acelf. Association canadienne d'éducation de langue française.

- Paquet, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenould, Ph. (dir) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenould, Ph (2001a). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et formation*, 36, 131-162.
- Preskill, H. (1996). The Use of Critical Incidents to Foster Reflection and Learning in HRD. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 7, no. 4, p. 335-346.
- Simons, G. (1998). Vers une formation initiale en didactique des langues germaniques axée sur l'articulation de la théorie et de la pratique didactiques. *ANBF-Newsbrief*. Association des néerlandistes de Belgique francophone, jaargang 3, pp. 23-36.
- Simons, G. (2007). Comment former les futurs enseignants en langues modernes aux réformes du système éducatif ? *Puzzle*, n°22, pp. 23-31.
- Simons, G. Delbrassine, D., Pagnoul, P., Van Hoof, F. (2009). Pratiques réflexives en didactique des Langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspective. *Puzzle*, n°26, pp. 20-27.
- Simons, G. Delbrassine, D., Pagnoul, P., Van Hoof, F. (2010). « Consignes pour le Dossier Professionnel Réflexif : année académique 2010-2011 ». Liège : ULg, Service de didactique des langues modernes, 2010.
- Simons, G. Delbrassine, D., Pagnoul, P., Van Hoof, F. 2011. « Grille d'évaluation du Dossier Professionnel Réflexif : année académique 2010-2011 ». Liège : ULg, Service de didactique des langues modernes.